PRZYJACIEL SZKOŁY
NR. 8 20 KWIETNIA 1932 ROK XI

UWAGI NA TEMAT ĆWICZEŃ STYLISTYCZNYCH W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Społeczeństwo wartość szkoły najczęściej ocenia na podstawie tego, jak dzieci czytają i piszą. Zwłaszcza — jak piszą. To też zarówno styl jak ortografja ucznia, opuszczającego szkołę, stanowi o tem, jaki sąd wyda o szkole otoczenie ucznia. Nie można powiedzieć, iżby takie stawianie sprawy było całkowicie słuszne, gdyż niejedno dziecko bardzo zdolne, inteligentne, rozwinięte, nie może nauczyć się, pomimo chęci, ortograficznie czy stylistycznie pisać (znamy zresztą znakomitych pisarzy, którym nierzadko zdarzały się błędy ortograficzne). Nie da się jednak zaprzeczyć, że jest część słuszności w takiem stanowisku społeczeństwa co do ortografji i stylu. Olbrzymia większość dzieci przy odpowiedniem nauczaniu może w szkole powszechnej wyższego stopnia organizacyjnego posiąść te minimalne zasady ortografji i stylu, które sprawią, że będą one poprawnie pisały.

Musimy sobie przedewszystkiem zdać sprawę z rezultatu nauki stylu w szkole powszechnej czyli z tego, co uczeń winien umieć pod względem stylu, opuszczając mury szkoły.

Nie wiem, dlaczego utarło się przekonanie u nauczycielstwa, że pod nazwą „ćwiczenia stylistyczne" rozumie ono jedynie ćwiczenia piśmienne. Uważam, iż na poziomie szkoły powszechnej mają miejsce zarówno wypracowania stylistyczne piśmienne jak i ćwiczenia ustne. Te ostatnie, zwłaszcza w niższych klasach szkoły powszechnej, bodaj że są ważniejsze. Przytem zarówno jedne jak drugie występują w szkole powszechnej w tak ścisłej łączności, że trudno je rozdzielić. To też, mówiąc o ćwiczeniach stylistycznych, będę miał na myśli oba rodzaje ćwiczeń stylistycznych: ustne i piśmienne.

Wracając do postawionego wyżej pytania, każdy odpowie, że dziecko, wychodząc ze szkoły powszechnej, winno poprawnie pod względem stylowym mówić i pisać po polsku.

Wymaganie takie jest mocno przesadzone, gdyż tego samego wymagamy od maturzysty po ukończeniu szkoły średniej i także od absolwenta uniwersytetu. Należałoby więc ściślej określić, czego wymagamy od ucznia szkoły powszechnej.

Sądzę, że nie będę daleki od prawdy, gdy wymagania te streszczę w następujących punktach:

1. Dziecko, opuszczające szkołę powszechną, winno wyrażać się bez rażących błędów językowych — zarówno ustnie jak piśmiennie. Nie wolno więc dziecku na tym poziomie mówić czy pisać: „poszłem do domu", tylko „poszedłem do domu" nie — „czytam piękną książkę dziś", tylko — „dziś czytam piękną książkę";

2. winno umieć formułować myśli w krótkie i zwięzłe zdania, pomiędzy któremi zachodziłby związek logiczny;

3. winno umieć używać znaków przestankowych;

4. winno umieć opisać jasno i zwięźle przedmiot, krajobraz czy zjawisko;

5. umieć opowiedzieć ustnie i piśmiennie fakt z własnego czy też cudzego przeżycia — opowiedzieć krótko, jednak poprawnie pod względem językowym;

6. umieć napisać list do członka rodziny lub obcego człowieka oraz podanie do szkoły.

Takbym sobie wyobrażał rezultat nauki stylu w szkole powszechnej. Celowo pominąłem w tem wyliczaniu t. zw. charakterystykę. Jest to najtrudniejsze z ćwiczeń stylistycznych i tylko wyjątkowo z bardzo zdolnemi dziećmi możnaby próbować w szkole powszechnej tego rodzaju ćwiczeń.

Pomiędzy wypowiadaniem się ustnem a piśmiennem z konieczności będą pewne rozbieżności, gdyż jedno dziecko poprawniej będzie mówiło a gorzej pisało; inne naodwrót: z trudem przyjdzie mu wysłowić się, zaś lepiej wypowie się piśmiennie.

Zakreśliwszy sobie taki cel, musimy zastosować odpowiedni sposób postępowania w czasie nauki.

Jasną jest rzeczą, że nie nauczymy dziecka mówić ani pisać stylistycznie, gdy każemy mu tylko opowiadać przeczytane ustępy i przepisywać z książki. Nie nauczymy go również wyrażać się poprawnie ustnie i piśmiennie, gdy nauka stylu polegać będzie wyłącznie na samodzielnem wypowiadaniu się bez dania mu wzorów poprawnego stylu. Jedno i drugie powinno być harmonijnie uwzględnione. Stąd płynie kardynalne wskazanie przy nauce stylu: samodzielność i wzory stylu poprawnego. Samodzielny będzie uczeń wtedy, gdy nauczyciel nie narzuci mu własnych zdań i wyrażeń — wzorów dostarczy mu książka i opowiadanie nauczyciela.

Nauka stylu rozpoczyna się już w pierwszych dniach nauki szkolnej, a ściślej mówiąc zwykle od chwili, gdy dziecko zaczyna mówić pierwsze wyrazy. Nauczycielami stylu są dla dziecka wówczas rodzice i otoczenie. Nic więc dziwnego, że dziecko rodziców inteligentnych, przebywające w otoczeniu ludzi, którzy poprawnie mówią, przychodzi do szkoły ze znacznie większym zasobem poprawnych wyrażeń i lepsze robi postępy, niż dzieci tych rodziców, którzy sami nie umieją poprawnie mówić.

Ćwiczenia stylistyczne w pierwszych miesiącach nauki szkolnej polegają na wypowiadaniu się dzieci, korygowanem przez nauczyciela i poprawnem opowiadaniu tegoż. To też bardzo ważną rzeczą jest, iżby nauczyciel, uczący w niższych klasach szkoły powszechnej, posiadał umiejętność pięknego i poprawnego mówienia. O ćwiczeniach stylistycznych piśmiennych w ścisłem tego słowa znaczeniu nie może być mowy w pierwszym roku nauki szkolnej. Jednak już na tym poziomie winno się dziecko zaprawiać do tworzenia krótkich i łatwych zdań przy pomocy nauczyciela.

Zdobyte w pierwszym roku nauki wyrazy i wyrażenia w czasie ćwiczeń językowych ustnych, dziecko, umiejące już pisać wyrazy, zastosuje w następnych latach w piśmie. Nie należy tylko zapominać, że podwaliną nauczania stylu są i w dalszym ciągu ćwiczenia językowe ustne. Jako ćwiczenia stylistyczne, stosowane w drugim i trzecim roku nauki szkolnej, są: odpowiedzi na pytania, opisy obrazków i krótkie samodzielne opowiadania. Ćwiczenia te ściśle wiążą się z nauką gramatyki i ortografji oraz z ćwiczeniami ustnemi; to też program słusznie ujmuje je w dział „ćwiczenia językowe ustne i piśmienne".

Poczynając od oddziału IV-go, stosujemy w nauczaniu stylu pisanie listów. Jest to najbardziej bezpośredni sposób wypowiadania się, stanowi więc bardzo ważny dział ćwiczeń stylistycznych. Nie należy dzieciom narzucać treści listu — niech piszą to, co je w danej chwili najwięcej obchodzi. Listy, napisane przez dzieci, winny być wysłane, gdyż w przeciwnym razie list taki nie przedstawia dla dziecka żadnej wartości.

W wyższych klasach można dawać już ćwiczenia bardziej samodzielne, które się podzieli na 4 grupy: 1) opis, 2) opowiadanie, 3) list, 4) streszczenie utworów literackich.

Nauczyciel, przystępując do opracowania z dziećmi ćwiczenia stylistycznego, winien je uprzednio przygotować. A więc, gdy to ma być opis lasu, pójdzie z dziećmi do lasu i zwróci ich uwagę przy pomocy odpowiednich pytań na charakterystyczne zjawiska, jakie można zaobserwować w lesie; gdy to ma być samodzielne opowiadanie, pytaniami postara się wywołać w umyśle ucznia wspomnienia wypadku czy przeżycia, ilustrując to odpowiedniemi przykładami z własnego lub cudzego życia, poprawnie pod względem językowym wypowiedzianemi.

Nie należy za wiele dawać streszczeń utworów literackich. Streszczenie jest pod względem stylowym mało kształcące, gdyż uczeń, gdy utwór jest krótki, najczęściej używa wyrazów i zwrotów w nim użytych, gdy zaś dłuższy — niepotrzebnie się rozpisuje lub zbyt ogólnikowo potraktuje. Streszczenia są pożądane, gdy chodzi o lepsze zapamiętanie treści jakiegoś ważniejszego utworu (np. w kl. VII). Bardzo ważny jest tytuł wypracowania. Takie tytuły

jak np. „Wiosna“, „Las“, „Burza“ powinny już należeć do przeszłości, gdyż w rzeczywistości nic nie mówią. Zamiast tytułu „Las“ należałoby podać: „Co widziałeś, będąc w lesie?“ lub inny w tym rodzaju.

Na zakończenie chciałbym jeszcze wspomnieć o jednym niezawodnym czynniku kształcenia stylistycznego w piśmie. Jest to t. zw. „dzienniczek“. Dziecko z natury lubi opowiadać, dzielić się swojemi wrażeniami. Możnaby więc tę chęć opowiadania swych wrażeń skierować w kierunku zapisywania ich. Jeżeli dziecko robi to niechętnie, albo nie wie, jak się wziąć do rzeczy, jest to dowód, że nie opanowało w dostatecznej mierze techniki pisania. Ileż to spotyka się dzieci, które wciążby mówiły, lecz gdy im przyjdzie swoje spostrzeżenia zapisać — nie mają o czem pisać. Stąd też spotyka się w dzienniczkach stereotypowe: „Dziś nic mi się nie zdarzyło“, albo: „Wstałem, ubrałem się, zjadłem śniadanie i poszedłem do szkoły“. Czyżby naprawdę dziecko to tego dnia miało tak mało wrażeń? Sądzę, że jedynie brak opanowania stylu, brak odpowiednich wyrażeń sprawia, że dziecko to pozornie nie ma o czem pisać. Jest więc dzienniczek pewnego rodzaju sprawdzianem, jak dzieci są wyrobione pod względem stylu, czy posiadają odpowiedni zasób wyrazów i zwrotów językowych. Umiejętne pokierowanie pisaniem dzienniczka przyczyni się również niewątpliwie do wzbogacenia słownika dzieci i do pomnożenia zasobu wyrażeń. W każdej klasie znajdą się dzieci bardziej wyrobione językowo, których dzienniczki mogą być odczytywane jako wzór i porównywane z dzienniczkami innych dzieci.

Ogromne znaczenie i to nietylko pod względem wyrobienia stylowego lecz i pod względem wychowawczym posiada gazetka szkolna. Jest ona jakgdyby dalszym ciągiem dzienniczka, z tą różnicą, iż w dzienniczku dziecko spostrzeżenia swoje pisało dla siebie i dla nauczyciela, w gazetce natomiast pisze dla kolegów. Wyłania się więc dyskusja, wymiana zdań. Wartość społeczna ogromna.

Tyle mi się nasunęło uwag na temat ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej. Są one pobieżne i może chaotycznie przedstawione, a to z tego względu, że nie znalazłem żadnych źródeł do opracowania tematu. Z *Metodyki wypracowań* Szycówny nie chciałem korzystać, gdyż jest to książka powszechnie znana. Muszę jeszcze nadmienić, że co do ćwiczeń stylistycznych nie można wskazać jakichś reguł, jakichś niewzruszonych kanonów, od których odstąpić nie wolno. Nauczyciel twórczy zawsze znajdzie drogę najodpowiedniejszego dla siebie postępowania, zaś nauczyciel bierny sięgnie po *Metodykę wypracowań* Szycówny. Należy tylko pamiętać o jednem: nie uczymy w szkole powszechnej stylu dla samego stylu, tylko przez naukę stylu zdążamy do poprawniejszego i piękniejszego wyrażania się dzieci w mowie i piśmie.

Mszczonów (woj. warszawskie). Wacław Turos.

Z DZIEDZINY ĆWICZEŃ JĘZYKOWYCH W SZKOLE.

W różnych podręcznikach metodycznych, omawiających naukę języka ojczystego w szkole, spotykamy się z t. zw. ćwiczeniami językowemi i ćwiczeniami słownikowemi Podział to sztuczny i trudno jest powiedzieć, kiedy mamy do czynienia z jednemi ćwiczeniami, a kiedy z drugiemi. Daleko prościej będzie, jeżeli wszystkie te ćwiczenia, które mają na celu wzbogacenie języka dziecka, nazwiemy ćwiczeniami językowemi. Cała nauka języka ojczystego w szkole, ujmując zagadnienie ogólnie, ma dwa zasadnicze cele: nauczyć czytać i nauczyć poprawnie wyrażać swoje myśli i uczucia. Ćwiczenia językowe służyć mają celowi drugiemu: poprawnemu wyrażaniu myśli i uczuć. Ażeby móc wyrazić swoje myśli i uczucia, trzeba, obok woli w tym kierunku, mieć pewien zasób wyrażeniowy, mówiąc obrazowo, trzeba mieć budulec, z którego dom mamy zbudować. Jedni zbudują z niego przepiękny stylowy pałac — to artyści-poeci, inni — zwykły dom mieszkalny, mniej lub więcej ozdobny, to zwykli śmiertelnicy. Ale i jedni i drudzy bez budulca owego nic nie stworzą.

Tym budulcem — to są pewne wyrazy i całe zwroty językowe. Tu wkraczamy w dziedzinę ćwiczeń językowych. Cała więc robota szkolna, która zmierza do wzbogacenia słownika języka dziecka przez wzbogacenie go w pewne wyrazy i całe zwroty, to będzie właśnie to, co nazywamy ćwiczeniami językowemi.

W ćwiczeniach językowych wyróżniam dwa zasadnicze momenty: dziecko musi sobie przyswoić pewne wyrazy i wyrażenia i musi zdać sobie możliwie dokładnie sprawę z ich znaczenia i zakresu treści. Przyswojenie sobie wyrazu nie zawsze idzie w parze z dokładnem zdawaniem sobie sprawy ze znaczenia i zakresu treści. Jakże często ludzie dorośli nawet przyswajają sobie całe masy wyrazów, których dobrze nie rozumieją; są to wyrazy, używane przez nich nawet w mowie potocznej. Trzeba dążyć do tego, by wszystkie wyrazy, używane przez dzieci, miały jako swe odpowiedniki pewne treści pozajęzykowe. Nie zamierzam w artykule niniejszym traktować zagadnienia tego zasadniczo i teoretycznie, chcę natomiast podać możliwie dokładny przebieg jednej lekcji z działu ćwiczeń językowych. Lekcje takie, zdaniem mojem, winny się od czasu do czasu odbywać, mają one duże znaczenie zarówno dla języka jak i dla kształcenia logicznego myślenia.

Klasa IV. Przynoszę do szkoły 34 małe paczuszki, dyżurni rozdają je dzieciom, każdemu dziecku jedną. Zapowiadam, by nikt paczuszek nie otwierał bez mego zezwolenia. Kiedy już dyżurni zrobili to, co im poleciłem, dzieci otwierają z wielkiem

zaciekawieniem owe paczuszki i znajdują w nich 16 takich oto wyrazów: młodzież, naród, państwo, uczniowie, Tatry, dom, Karpaty, prostokąt, izba, szkoła, kwadrat, mieszkanie, papier, klasa, bibuła, materjały piśmienne. Przygotowanie owych paczuszek nie zabiera zbyt wiele czasu, pisać trzeba przez kalkę, a wówczas w godzinie przygotujemy sobie wszystko. Przez chwilę dzieci z wielkiem zainteresowaniem odczytują te wyrazy. Dawać im jakieś polecenia w tej chwili, byłoby posunięciem nierealnem, bo cała uwaga klasy skupiona jest na czytaniu. Kiedy już dzieci przeczytały, polecam im jeszcze raz owe wyrazy przeczytać i zastanowić się, co mogłyby o nich powiedzieć. Polecenie jest ogólnikowe, chodzi mi bowiem o to, by odpowiedzi były różne, by w ten sposób otrzymać materjał do dyskusji. Przytoczę wszystkie odpowiedzi dzieci w takiej kolejności, w jakiej miały miejsce na lekcji.

— Są to wszystko rzeczowniki.

— Wszystkie odpowiadają na pytania: kto? lub co?

— Można je ułożyć na dwie grupy: jedne mówią o szkole, drugie o państwie, do pierwszych należą: dom, mieszkanie, izba, szkoła, klasa, młodzież, uczniowie, materjały piśmienne, papier, bibuła, kwadrat, prostokąt, do drugich: państwo, naród, Karpaty, Tatry.

Część dzieci protestuje: mieszkanie nie odnosi się do szkoły, młodzież nietylko jest w szkole. Protesty te chętnie podtrzymuję, są mi one potrzebne. W klasie niezwykłe ożywienie, jedne dzieci podtrzymują powyższy podział, inne go krytykują.

Zjawia się nowa odpowiedź, już znacznie dokładniejsza. Jedna z dziewczynek, dobra matematyczka zgłasza projekt podziału tych wszystkich wyrazów na 7 grup. Uspokajam klasę, dziewczynka ma głos, odpowiedź jej jest zupełnie dobra:

1. dom, izba, mieszkanie,
2. szkoła, klasa,
3. kwadrat, prostokąt,
4. państwo, naród,
5. materjały piśmienne, bibuła, papier,
6. Karpaty, Tatry,
7. młodzież, uczniowie.

Wyłania się dyskusja nad powyższym projektem, po pewnym czasie dochodzimy do wniosku, że jest to najstosowniejszy podział, zatrzymujemy go i wszystkie dzieci w ten sam sposób dzielą swoje wyrazy. Pierwsza część pracy skończona. Przystępujemy do drugiej.

Rzucam zagadnienie nowe. — Proszę się zastanowić nad wyrazami w grupie pierwszej i powiedzieć, który z tych wyrazów jest najgłówniejszy, najwięcej oznacza.

Wszystkie dzieci odrazu wysuwają dom, natomiast o mieszkaniu i izbie mówią, że to jest to samo. (Dzieci nasze naogół mają tylko mieszkania jednoizbowe.) Po chwili dochodzimy do prawdy i na drugiem miejscu stawiamy wyraz mieszkanie, na trzeciem izba. Tak postępujemy z każdą grupą wyrazów. Otrzymujemy następującą tabelę:

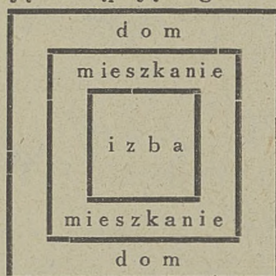
1. dom, mieszkanie, izba,
2. szkoła, klasa,
3. prostokąt, kwadrat,
4. państwo, naród,
5. materjały piśmienne, papier, bibuła,
6. Karpaty, Tatry,
7. młodzież, uczniowie.

Dłużej zatrzymaliśmy się przy następujących grupach:

prostokąt, kwadrat,
państwo, naród.

O ile w punkcie pierwszym chodziło mi o uporządkowanie owych wyrazów według znaczenia, to w punkcie drugim wyrazy w każdej grupie porządkowaliśmy według zakresu treści.

Przystępujemy do punktu trzeciego bardzo ważnego. Rzucam zagadnienie, czy przy pomocy kół nie można byłoby oznaczyć znaczenia tych wyrazów. Wszystkie odpowiedzi są dobre, dzieci proponują następujące graficzne przedstawienie: *)



Zjawiają się propozycje przedstawienia tego samego przy pomocy kwadratów, trójkątów. Godzimy się, że można i tak.

Moment czwarty: zastosowanie tak omówionych wyrazów w zdaniach, bądź w opowiadaniu. Była to już praca, zadana do domu.

A teraz jeszcze parę uwag natury ogólnej.

Jak z powyższego wynika, materjałem, na którym zbudowałem całą lekcję, były wyrazy znane dzieciom na tym poziomie, wyrazy, które sobie dzieci przyswoiły w swoim czasie, a jednak w lekcji były momenty bardzo ciekawe i nowe dla dzieci. Lekcje

*) Ze względów technicznych użyto w druku czworoboków zamiast kół.
Red.

takie są ważne z dwóch względów: językowych i logicznych. Dzieci dokładniej poznają pewne wyrazy, a z drugiej strony lekcje tego rodzaju są tem, co na poziomie szkoły średniej nazywamy logiką. Dzieci poznawały te same wyrazy poprzednio w odosobnieniu, tutaj musiały je uszeregować w pewnych grupach zarówno pod względem znaczeniowym, jak i zakresu treści.

Na zakończenie pozwolą Szanowni Czytelnicy, że zgłoszę pewną propozycję: proponuję, byśmy na łamach *Przyjaciela Szkoły* przez pewien czas podawali zupełnie konkretne prospekty lekcyj (już przeprowadzonych oczywiście) z dziedziny ćwiczeń językowych.

Zagadnienie to na poziomie szkoły powszechnej jest niezwykle ważne, a może trochę zaniedbane, wymiana zdań w tej sprawie w formie ogłaszania pewnych projektów, może mieć bardzo duże znaczenie w życiu praktycznem szkoły. Podkreślam, iż nie chodzi mi o krytykę tego czy innego projektu, wszystko bowiem można skrytykować, ale o konkretne przykłady, zaczerpnięte z praktyki, o przeprowadzenie pewnych lekcyj z działu ćwiczeń językowych. Lekcje te mogą wyglądać ogromnie rozmaicie, pole do pomysłów niezwykle szerokie, nie każdemu jednak z nas przychodzą one do głowy, pomóżmy więc sobie w pracy tej za pośrednictwem *Przyjaciela Szkoły*, dzieląc się na jego łamach swemi doświadczeniami praktycznemi z tej tak bardzo ważnej dziedziny nauki języka ojczystego.

Siennica (woj. warszawskie). Stanisław Wiącek.

JAK DZIECI ZAPATRUJĄ SIĘ NA SWOJE ZDROWIE?

Jeżeli urządzamy rozmaite ankiety, chcąc się przekonać, co dzieci myślą o danej sprawie, to z pewnością ciekawą rzeczą będzie poznać ich opinję na punkcie troski o zdrowie. Jako długoletni lekarz szkolny miałem sposobność dokładnie się o tem przekonać. Wyniki moich doświadczeń podaję poniżej.

Nie jest prawdą, żeby dziecko wskutek tego, że jest młode, miało mniejszy zmysł obserwacyjny na punkcie zdrowia od starszego. Owszem rzecz ma się przeciwnie, dziecko więcej odczuwa niż dorosły, bo ten, pracując, często nie ma czasu myśleć o cierpieniu i ma więcej panowania nad sobą. Co do dbania o swe zdrowie, to dzieci podzielić można pod tym względem na dwie kategorje: Jedne zupełnie o zdrowie nie dbają, lekceważą sobie je, a często z obawy, by im czegoś nie zakazać lub nie pójść z niemi do lekarza, tają przed starszymi swoje dolegli-

wości. Drugie znów, to zwykle dzieci wypieszczone i nerwowe, niecierpliwe, te skarżą się ciągle przy lada drobnostce, lecz zwykle opierają się leczeniu, nie chcą brać lekarstw ani dać się zbadać lekarzowi.

Przyczyna tego odmiennego zachowania się dzieci leży zwykle u rodziców. Jeżeli ci rozumieją, że zdrowie jest najważniejszą rzeczą, sami się leczą względnie przyzwyczajają dzieci, by w razie choroby dały się badać, to zwykle dzieci takie z całem zaufaniem potem zwracają się, nawet same w szkole, do lekarza, słuchają jego rad, powtarzają wszystko w domu rodzicom i są nawet wdzięcznymi pacjentami. Natomiast dziecko zanadto pieszczone, a zwykle wtedy mało odporne, woli cierpieć niż przyznać się do choroby, a często, gdy lekarz przy badaniu wykryje u niego jakieś cierpienie, to nie powie o tem w domu, nie odda nawet karty zawiadamiającej tak, że trzeba nieraz nawet urzędowo wzywać rodziców. Typowo obserwuje się to przy cierpieniach zębów. Dziecko takie woli cierpieć miesiącami a zanic nie pójdzie do dentysty. Z tego też powodu ogromnie zbawienna była dotąd instytucja dentystów szkolnych, albowiem dzieci takie bez pardonu brało się do leczenia i rodzice potem byli zdumieni, że dziecko pozwoliło sobie zęby naprawić. Nieraz dziecko zataja swe cierpienie, aby przez to nie pozbawić się jakiejś przyjemności np. brania udziału w wycieczce, rozgrywkach itp.

Wreszcie nie brak w szkole histeryków i neurasteników. Ci ciągle nachodzą lekarza i skarżą się na najrozmaitsze dolegliwości. Nierzadko też dzieci udają chorobę dla zabawy. Gdy jeden zacznie się skarżyć na ból głowy lub oczu, przychodzi zaraz z tem samem cierpieniem do lekarza kilku, którym nic nie brakuje. Na koniec dzieci korzystają czasem z porady lekarskiej, aby uwolnić się od pewnych zajęć szkolnych, symulują chorobę, zwykle na szczęście dość niezręcznie.

Natomiast trudno nieraz mimo pogawędek higjenicznych nakłonić dzieci do tego, by zachowywały przepisy zdrowia, a więc pilnie przewietrzały klasę, zachowywały czystość ciała i jamy ustnej, myły ręce przed jedzeniem itp. Dzieci zwykle, nie napominane często, o tem zapominają. Później, gdy dorosną, cóż dziwnego, że w życiu tych zasad dalej zachowywać nie będą i dzieci swoje tak samo wychowają.

Wobec zniesienia etatów lekarzy szkolnych sprawa ta przedstawiać się będzie znowu coraz smutniej, albowiem dotąd lekarze byli stróżami higjeny w szkole, nauczyciel bowiem mimo swoich najlepszych chęci wobec nawału pracy nie jest w stanie tej sprawy dobrze w całej pełni dopilnować!

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

SZKOŁA A GWARA LUDOWA.

„Mowa — to skarbiec zdobytych doświadczeń, gdzie każde słowo jest symbolem pracy i dociekań wielu pokoleń“. (Dr. M. Ziemnowicz: *Problemy wychowawcze* — str. 24.) Jaką wielką prawdę zawiera to zdanie; a jednak jak mało myślimy i mówimy o tem tam, gdzie mówić winniśmy tj. na terenie szkoły. Zaprawiamy naszą młodzież do posługiwania się poprawnym językiem i taką mową, „którą posługuje się oświecony ogół narodu polskiego", — a więc językiem literackim — ale duch jego pozostaje częstokroć obcy, daleki od wewnętrznych wymagań struktury psychiki młodzieży. W tem też tkwi pewna obojętność młodzieży (mówię o młodzieży kaszubskiej) dla języka literackiego. Wiem, że młodzież niechętnie posługuje się nim w mowie potocznej.

Zapominamy często o tem, że język — to niby istota żywa — nie odrazu stał się takim, jakim dziś jest, lecz zależnie od rozwoju ludzkości, ulegał ciągłym udoskonaleniom. Dlatego sądzę, że należy młodzież choć pobieżnie wtajemniczyć w ten proces rozwoju języka.

Doniedawna uważano gwarę jako skoszlawiony język literacki. Dlatego też stosunek do gwary był wręcz wrogi; starano się bowiem usunąć, wytępić owe błędy językowe. A miała tego dokonać przedewszystkiem szkoła. Zapomniano zupełnie, że to język literacki zawdzięcza swój żywot właśnie gwarze. Jeżeli powiedziałem na wstępie, że „mowa to skarbiec zdobytych doświadczeń, gdzie każde słowo jest symbolem pracy i dociekań wielu pokoleń“ — należy odnieść słowa te szczególnie do gwary. W gwarze bowiem odzwierciedlają się obyczaje, zwyczaje, zdobycze cywilizacyjne, słowem, w gwarze odzwierciedla się całe życie kulturalne danej grupy narodu. Dlatego też dziś zmienił się zupełnie stosunek do gwary ludowej. Zrozumiano, że gwara — to skarb — to żywy pomnik przeszłości narodowej. Dlatego też należy jej się czuła opieka i ze strony szkoły, dotychczasowego swego wroga.

Jak mamy opiekę tę zrozumieć? Źle uczyniłby ten nauczyciel, który niby w zrozumieniu doniosłości sprawy, starałby się wyuczyć dzieci jakiejś gwary. Byłoby to bezcelowe, a nawet szkodliwe. Opieka gwary opierać się winna na zupełnie innych założeniach.

Jak Polska długa i szeroka, spotkamy wszędzie w mowie ludu naszego więcej lub mniej domieszki gwarowej. Młodzież, urósłszy w środowisku ludowem, przywłaszcza sobie mowę ludu. A więc nieomal każde wiejskie dziecko posługuje się gwarą, z nią przychodzi do szkoły. Częstokroć gwara jest jego jedynym środkiem porozumiewania się, a język literacki jest mu zupełnie obcy (np. na Kaszubach). Dziecko wie, że w szkole nauczy się „innej” mowy. Rodzice również zwracają mu nieraz uwagę, że „po naszemu” w szkole mówić nie może, bo ośmieszyłoby się przed nauczycielem jak i starszemi dziećmi. Stąd ta wielka nieufność, z którą dziecko wstępuje w progi szkoły.

Odezwanie się do takiego dziecka w języku literackim, nie odnosi skutku. Dziecko tylko jeszcze bardziej zasklepi się. A jednak nieodzownem jest, by nauczyciel rozluźnił język dziecka od pierwszej chwili jego pobytu w szkole, by podbił serce, uzyskał sobie jego całkowite zaufanie. A stanie się to, jeżeli — wbrew oczekiwaniu dziecka — przemówi do niego w rodzinnej gwarze. Skutki będą zdumiewające. Na dowód tego pozwolę sobie przytoczyć przykład z własnej praktyki nauczycielskiej na Kaszubach:

Do szkoły przychodzi 7-letni chłopiec, syn biednego robotnika leśnego. Staram się nawiązać z nim rozmowę:

Jak się nazywasz? — (Nie wiem.)

Jak mamusia woła na cię, jeżeli masz przyjść na obiad? — (Nie wiem.)

A ile masz lat? — (Nie wiem.)

Masz też starszego brata? — (Nie wiem.) Brat jego był w klasie.

Po tych bezskutecznych pytaniach tak do niego się zwracam: A jak mamk na cię goda? Chłopiec ożywił się, spojrzał na mnie, uśmiechnął się. Lody stopniały pomiędzy nim a mną i powiedział swoje imię. Odtąd coraz bardziej ożywiał się, tak dalece nawet, że po kilku dniach musiałem tłumić jego zbyt żywy temperament. Brał zawsze udział w pogadankach i dużo opowiadał, oczywiście w swojej gwarze.

Początkującemu dziecku należy zezwolić na wyrażanie swych myśli gwarą. Gdy jednak przekonamy się, że dziecko już na tyle oswoiło się z życiem szkolnem, iż nie zrazi się naszą uwagą, wypowiedzianą taktownie, że zamiast powiedzieć np. *zdżał* — powiemy w szkole: *czekał*, to dziecko na pewno chętnie przyswoi sobie wyrażenia języka literackiego.

Takie stopniowe przejście od gwary do języka literackiego odpowiada nietylko wymaganiom psychicznym dziecka, ale i wymaganiom dydaktycznym w myśl zasady ciągłości: od znanego do nieznanego, od bliskiego do dalszego, od łatwiejszego do trudniejszego.

W II oddziale zaczynają dzieci już samodzielnie wyrażać swe myśli piśmiennie. W tych „wypracowaniach" zauważymy oczywiście sporo jeszcze wyrażeń gwarowych, gdyż język literacki dziecka jest jeszcze ubogi. Należy go zatem wzbogacić przez przyswojenie sobie odpowiednich wyrażeń. W tym celu wypisujemy wyrażenia gwarowe na tablicy. Dzieci wpisują je jednocześnie do swych zeszytów. Do każdego wyrażenia szukamy stosownego wyrazu, który zapisujemy obok niego na tablicy, a dzieci w swych zeszytach. W domu wzgl. w klasie (w zajęciach cichych) opracują treść jeszcze raz, używając już prawidłowych wyrazów. Tym sposobem dziecko zapamięta je. Ćwiczenia podobne mogą być zarazem interesującemi ćwiczeniami słownikowemi: do jednego wyrażenia gwarowego wzgl. literackiego znajdujemy po kilka wyrazów bliskoznacznych, pochodnych i tworzymy grupy wyrazów.

Szerzej traktujemy gwarę w wyższych oddziałach. Tu niech dzieci głębiej wnikają w istotę gwary, t. zn. niech przy pomocy nauczyciela zanalizują swoją gwarę. I tu znowu bogaty materjał nasuną nam ćwiczenia piśmienne dzieci oraz pogadanki. Przy analizowaniu gwary dadzą się wyodrębnić łatwo trzy grupy wyrażeń: 1) wyrazy właściwe tej tylko gwarze, 2) zniekształcone wyrazy języka literackiego i 3) wyrazy spolszczone a zapożyczone z języka obcego np. niemieckiego (germanizmy).

Przykłady:

1.	*zdżał*	(czekał)	2) *otworzele*		3) *doch*	(jednak)
	purtk	(djabeł)	*cerpliwa*		*rychtyg*	(prawidłowo)
	wezdżał	(wyglądał)	*ojczesna*		*fejn*	(ładnie)
	napiętek	(obcas)	*Polśći*		*muca*	(czapka)

Na powyższe ćwiczenia prowadzą dzieci osobne dzienniczki, w których zapisują wyrażenia według grup pochodzenia, dodając jednocześnie prawidłowe wyrażenie, (najlepiej podzielić dzienniczek na trzy części — stosownie do tych grup wyrazów. Zresztą zależy to zupełnie od indywidualnego zapatrywania nauczyciela.)

Zaznaczam, że wyrażenia gwarowe, a szczególnie wyrażenia drugiej grupy, możnaby rozpatrywać ze stanowiska fonetycznego, etymologicznego, gramatycznego itd. Osobiście uważam jednak, że ćwiczenia te są za trudne dla dzieci szkół powszechnych.

Warto też zwrócić uwagę dzieci na takie wyrażenia gwarowe, które dziś zyskały już sobie prawo obywatelstwa, to znaczy weszły do języka literackiego np.: *maszop*)*, *maszoperja*. Napewno wywrzemy tem dodatni wpływ na ambicję dzieci. Poznają, że gwara — to nie mowa wzgardzona, której trzeba się wstydzić, lecz tak samo droga, jak każda inna.

---

*) rybak, należący do związku rybackiego, członek maszoperji

Im częściej słyszą dzieci swoją gwarę w murach szkolnych, tem bardziej zacieśniają się węzły łączności pomiędzy niemi a szkołą. Dlatego też nauczyciel powinien opowiedzieć albo przeczytać od czasu do czasu jakiejś opowiastki wzgl. bajki w gwarze dziecka. Wiem, jaka to uciecha była dla dzieci, gdym pewnego razu przeczytał im podania kaszubskie z pisma *Przyjaciel Ludu Kaszubskiego*. Właśnie w gwarze kaszubskiej mamy stosunkowo dość bogatą literaturę (Ceynowa, Derdowski).

Skłonność dzieci do samodzielnej twórczości należy i tu wykorzystać. Niech dzieci opiszą nam jakąś bajkę wzgl. zdarzenie ciekawe w swej gwarze. Będą tu wprawdzie różnice w pisowni, ale tego już ujednostajniać nie będziemy.

Wkońcu wspomnę, że w lekcjach geografji przy omawianiu poszczególnych dzielnic mamy możność zapoznania dzieci pobieżnie z innemi gwarami polskiemi. Wtedy dzieci przekonują się, że główny pień poszczególnych gwar jest podobny i on to właśnie sprawia, iż ludzie, mówiący temi gwarami, czują się członkami jednej rodziny — są Polakami.

Gruczno (woj. pomorskie). Bolesław Wytrążek.

JAK ZAPOBIEGAĆ BŁĘDOM ORTOGRAFICZNYM NA TERENIE SZKOLNYM?

Pewne grono nauczycielskie, zebrane na posiedzeniu rady pedagogicznej, włożyło na mnie obowiązek przygotowania na następną konferencję referatu, pod wyżej przytoczonym tytułem.

Doprawdy znalazłem się w kłopocie nielada, albowiem sprawa błędów u dzieci, jakkolwiek początkowo wydała mi się dość łatwa do omówienia, jest kwestją zawiłą, wielokrotnie roztrząsaną i dyskutowaną na łamach prasy pedagogicznej jak i wśród gron nauczycielskich; nigdzie jednak nie zdołano wynaleźć radykalnego lekarstwa na tę chroniczną widać chorobę. Chciałem się już uchylić od podjętej pracy, aliści znalazłem w *Pracy Szkolnej* z r. 1930 Nr. 6 na str. 166—169 artykuł „Cierpienia ortograficzne“, gdzie autor, p. Orland Sz., z łatwością i sporą dozą humoru dowiódł, że to jest choroba nietylko chroniczna, ale nagminna, że „w obecnej chwili w całej Polsce nikt ortograficznie pisać nie umie; dosłownie nikt.“ P. Orland doszukuje się błędów — o zgrozo — w mądrych słowach dostojników państwowych, wysokich urzędów administracji, nawet szkolnej, w niedoścignionych tekstach Żeromskiego i wreszcie twierdzi, że „nawet Łoś, najwyższy autorytet w tej sprawie, jest mocno niepewny w swych ostatecznych decyzjach.“

Odetchnąłem! Skoro choroba ta tak jest powszechna, to niechże i ja powiększę przysłowiową liczbę lekarzy, dając swoją receptę na łamach niniejszego czasopisma (nie biorąc zresztą za nią odpowiedzialności).

Walka z błędami ortograficznemi na terenie szkoły w naszych warunkach nie jest tak łatwa, jakby się napozór wydawać mogło, nowoczesne bowiem kierunki nauczania pozwalają patrzeć na te rzeczy przez szpary i „gdyby zwracało się surową uwagę na

elementarne opanowanie ortografji — mówi p. Orland — przy egzaminach wstępnych do rozmaitych szkół, szkoły te zostałyby zupełnie bez uczniów; gdyby się postawiło zasadę, że błąd ortograficzny uniemożliwia uzyskanie patentu dojrzałości, liczba absolwentów gimnazjów i seminarjów w Polsce nie przekroczyłaby zapewne rocznie setki."

Cóż wobec tego robić? Czy mamy bezradnie opuścić ręce? Sądzę, mimo wszystko, że nie wolno nam rezygnować z wysiłków, a, dzieląc się doświadczeniami swemi, zdobytemi u warsztatu pracy nauczycielskiej, doszukiwać się najbliższych i mniej złudnych ścieżyn choćby, wiodących jednakże do celu.

Według programu ministerjalnego winniśmy w nauczaniu języka polskiego zmierzać do tego, aby dziecko zdobyć mogło „poprawne wyrażenie się w piśmie w zakresie życia codziennego".

Przytem program widzi cały ratunek, prowadzący do należytego postawienia kwestji ortografji, w umiejętnem poprawianiu prac pisemnych. Na str. 37—40 owego programu czytamy aż sześć sposobów takiego poprawiania:

1. ...o ile możności poprawianie powinno być dokonywane przez samych uczniów;
2. poprawianie gremjalne w klasie;
3. należy tylko zaznaczyć błędy przy pomocy znaków umówionych, a w razie potrzeby czynić odpowiednie znaki i uwagi na marginesie lub pod wypracowaniem;
4. ...wyjaśniać najważniejsze lub częściej spotykane błędy i żądać, aby je uczniowie według tych wskazówek sami poprawiali;
5. prace bardzo niedbałe i wadliwe nie powinny być przyjmowane... żądamy przepisania ćwiczeń;
6. ćwiczenia, sprawdzone przez nauczyciela, uczniowie dokładnie poprawiają.

We wszystkich powyżej przytoczonych wskazaniach program traktuje błędy jako takie, „które już są dokonane" i mówi, jak je poprawiać, nie wspomina jednak o tem, jak traktować błędy takie, „które dopiero mogą być dokonane", czyli jak postępować, aby do błędów nie dopuścić.

Mojem zdaniem błąd ortograficzny, popełniony przez ucznia w pracy pisemnej, jest wielkiem złem i poprawienie tego błędu, choćby natychmiastowe, grzechu tego nie zmaże całkowicie. Postaram się to uzasadnić. Przypuśćmy, że uczeń w pracy pisemnej wypisał słowo *spszedał* przez *sz*. Przy takiem czy innem poprawianiu błędów został on przekonany, że błędnie wyraz ten napisał, zażenowany, skwapliwie chwyta pióro i błąd naprawia odpowiednio. Sprawa, zdawałoby się, załatwiona, A jednak, gdyby ucznia tego po kilku dniach zagadnąć o ten wyraz, okaże zapewne wielką skłonność do powtórnie błędnego napisania. Tłumaczy to się tem, że w świadomości dziecka pozostał obraz wyrazu *sprzedał* w dwóch postaciach, w dwóch „wydaniach" niejako, przyczem pierwsze „wydanie"

psuje obraz „wydania" drugiego, dziecko zaś nie pamięta, które „wydanie" lepsze.

Z tego względu wszelkie poprawianie z podkreślaniem czy jakowemś innem zaznaczaniem na marginesach, jeśli chodzi o błędy natury ortograficznej, uważam za wręcz szkodliwe, gdyż zmusza się ucznia, aby się przypatrywał błędnie napisanym wyrazom, aby w jego pamięci wzrokowej utrwalał się obraz fałszywy, co w konsekwencji prowadzi do nowego błędu. Podkreślanie czy zaznaczanie na marginesach możliwe jest tylko, jeśli chodzi o błędy stylistyczne czy składniowe. Przy wszelkich pracach piśmiennych, dawanych uczniom, dewizą nauczyciela winna być zasada, że błędów w pracy ucznia (błędów ortograficznych) być nie może pod żadnym pozorem, choćby te błędy były potem jak najsolidniej poprawione. Lepiej nie róbmy tej pracy, nie obarczajmy młodych istot zadaniem, jeśli jest niebezpieczeństwo zrobienia jakiegoś błędu ortograficznego, bo ten błąd może dziecko prześladować dłuższy czas i stać się powodem wielu jego utrapień. Dziecko powinno pisać tylko to, co napisze bez błędu. Taka zasada winna być przestrzegana przy pracach „na czysto", jak i „na brudno".

Każdą pracę pisemną należy starannie przygotować, t. zn. omówić pisownię tych wyrazów, które zawierają „niebezpieczeństwo" wadliwego wypisania. Potem w czasie pisania nawet nie można zbytnio polegać na „omówieniu" i stale trzymać uwagę dziecka w napięciu, aby do błędu nie dopuścić. To się tyczy wszelkich prac pisemnych. Weźmy naprzykład odpisywanie z książki w III czy IV oddz. szkoły powszechnej. Zdawałoby się, że jest to robota, jak najmniej wymagająca ingerencji nauczyciela. A jednak przepisywanie, jak każda inna lekcja, wymaga ciągłego współudziału nauczyciela. Musi on być podczas pracy ucznia czynnym bezwarunkowo, a zupełnie inny będzie wtedy stosunek dziecka do danego zajęcia. Dlaczegoż mielibyśmy wymagać od dziecka włożenia trudu w pracę, którą swojem wobec niej zachowaniem traktujemy jako bezużyteczną dla nas?

Żeby uniknąć znużenia dziecka przy przepisywaniu i tem samem uchronić małego pisarza od robienia błędów, trzeba lekcję urozmaicić przez uprzednie odczytanie urywka, zwrócenie uwagi na momenty, przewidziane przy czytaniu kursorycznem, zatrzymywanie się na wyrazach trudniejszych przez wyszukiwanie synonimów, usuwanie wprost z tekstu niektórych wyrażeń, a zastępowaniem ich bliskoznacznikami, wreszcie przez łączenie z przepisywaniem lekcji kaligrafji, kiedy to odpowiednie ustępy można samemu kaligraficznie wypisać na tablicy. W ogólnem tu ujęciu trudno dać szczegółowe wskazówki, ale czynny nauczyciel zawsze sposoby znajdzie, aby dzieci lekcją zainteresować. Podobnie

się rzeczy mieć winny i przy wszystkich innych pracach pisemnych. Wtedy błędów nie będzie, bo będziemy je uprzedzać.

Ale mimo wszystkie nasze wysiłki, żeby błąd uprzedzić, niejedno dziecko błąd ten właśnie zrobi. Jak wtedy postąpić, aby dziecko jak najrychlej od błędnie wypisanego wyrazu izolować i uchronić jego pamięć wzrokową od dalszego zakażania się?

Ja w swej praktyce tak postępuję: zabieram zeszyty do domu i wszystkie błędnie napisane wyrazy dosłownie zasmarowuję czarnym atramentem lub chemicznym ołówkiem, nic wzamian nie wpisując ani nad wyrazem, ani na marginesie. Na drugi dzień zeszyty przynoszę do klasy i, nim je oddam uczniom, omawiam z całą klasą pisownię tych wszystkich słów, które znalazłem błędnie napisane w zeszytach. Trudniejsze lub częstsze — i bardziej ogólne błędy — wystawiamy w formie poprawnej na widok publiczny przez umieszczenie na tablicy szkolnej. Potem dopiero uczniowie otrzymują zeszyty, aby nad zasmarowanemi wyrazami wypisać nowe wyrazy poprawnie. Może na tem traci estetyczny wygląd zeszytu, gdyż zasmarowane słowa szpecą całość, ale jest to m. zd. wprost koniecznością, by uchronić młode oczy od fałszywego obrazu.

Jest także niezmiernie ważne, kiedy nauczyciel zwraca dzieciom przejrzane prace. Umysł dziecka to tylko chwyta i snadniej utrwala w pamięci, co bezpośrednio nań działa i budzi żywe zainteresowanie. A właśnie poprawianie doraźne, podtrzymując owo zainteresowanie i uwagę w napięciu, głębiej utkwi w pamięci, niż poprawki, czynione po tygodniu czy dwu, kiedy to zainteresowanie się pracą już bezpowrotnie minęło. Zwykle wtedy nie błędy, ale ocena nauczyciela interesuje ucznia.

Mława (woj. warszawskie). Roch Gogolewski.

DYKTANDA.

Częstem zjawiskiem u dzieci jest błędne odpisywanie z książek lub innych wzorów. Powodem tego jest nieuwaga lub słaba pamięć wzrokowa. Ostatni powód jest mniej częsty, bo prawie u ogółu przeważa pamięć wzrokowa. Dobre rezultaty w kształceniu uwagi i pamięci wzrokowej można osiągnąć przez umiejętnie stosowane dyktanda. Ze względu na cele, którym mają służyć, można dyktanda podzielić na cztery rodzaje: 1) wzrokowe, 2) objaśniające, 3) utrwalające, 4) słuchowe.

Dyktando wzrokowe. Nauczyciel napisał tekst dyktanda na tablicy wyraźnie, dużemi literami, w odstępach. Podzieli go na części, które dzieci będą pisały. Zostawia pierwszą część odkrytą, a resztę zakrywa papierem, przyczepiając go do tablicy. Dzieci przygotowały zeszyty i pióra. Nauczyciel: Będziecie pisali

to, co jest napisane na tablicy. Czytajcie myślą i oczyma, a usta miejcie zamknięte. Na dany znak wszyscy zwrócą oczy na tablicę. Nauczyciel daje znak. Dzieci patrzą. Nauczyciel: Zamknijcie oczy i przypomnijcie sobie, coście widzieli. Otworzyć oczy. Zobaczcie, czy spamiętaliście dobrze, jak te wyrazy się pisze. Kto dobrze pamiętał? Kto zapomniał? Przypatrzcie się jeszcze raz. Nauczyciel poleca znowu oczy zamknąć i powtarza czynność poprzednią, poczem zakrywa wyrazy odkryte. Piszcie, coście widzieli. Tak postępuje z dalszemi częściami dyktanda do wyczerpania. Po napisaniu całego tekstu nauczyciel obchodzi klasę i sprawdza poprawność pisania. Tu ma możność badania uwagi i pamięci wzrokowej uczniów. Uczniami, odpisującymi błędnie, nauczyciel specjalnie się zajmie i pobudzi ich władze duchowe do sprawniejszego działania, np. przez konkurs bezbłędnego pisania. Gdyby ten bodziec okazał się słabym, można stosować (przez pedagogikę dopuszczone) upokorzenie przez wyeliminowanie z pocztu uczniów bezbłędnie piszących. Wszyscy piszą dobrze, tylko W. i G. piszą błędnie. Nauczyciel skrupulatnie sprawdza pierwszą cząstkę dyktanda, aby zapobiec niedbałości w dalszym ciągu pisania.

Dyktando objaśniające. Dyktando objaśniające polega na tłumaczeniu pisowni. Oto szkic lekcji:

Nawiązaniem do dyktanda będzie pogadanka. Przypomnijcie sobie, o czem pisaliście wczoraj z pisowni. Dzieci przypominają sobie: *dar*, *gwar*, *miara*, *wiara*, *para*, *srebro*, *twór*, *dwór*, *war*, *wiatr*, *żar*, *otwór* itd. Dla urozmaicenia i ożywienia można lekcję przeplatać grą.

Nauczyciel: Rozpoczniemy taką grę: Komu rzucę piłkę, ten musi utworzyć z podanego wyrazu wyraz pochodny, kto nie odpowie lub odpowie źle, da fant. — Rozpoczynamy. Wymawiam głośno i wyraźnie wyraz, poczem rzucam piłkę do dziecka. Żywo krąży piłka i dzieci rzucają wyrazy pochodne z podanych przez nauczyciela wyrazów. Uwaga jest silnie nastawiona. Po 10-minutowej grze (wyrazy się powtarzają, przyczem odbywa się proces nauczania) nauczyciel odkłada piłkę, każe wyjąć zeszyty i pióra; potem sprawdzi postawę dzieci i poleci dziecku napisać zdanie z przemyślanego i przygotowanego przez siebie tekstu. Jedno dziecko pisze zdanie na tablicy, inne śledzą, czy poprawnie. Po napisaniu zdania klasa sprawdza, czy niema błędów. Ewentualne błędy dzieci poprawiają. Następnie nauczyciel poleci podkreślić wyrazy, których pisownię można wytłumaczyć. Dzieci kolejno się zgłaszają i uzasadniają, dlaczego się tak pisze. Po skończonem dyktandzie nauczyciel sprawdza, czy dzieci uważnie odpisały z tablicy. Fant zostaje wtedy zwrócony, kiedy dziecko potrafi już znaleźć wyrazy pochodne.

D y k t a n d o u t r w a l a j ą c e. Przy dyktandzie utrwalającem powinna się ujawnić jak największa samodzielność dzieci. Będzie się ono składało ze współpracy całej klasy, a wykaże, jak dalece dzieci opanowały materjał, i zarazem utrwali wiadomości nabyte. Tu można poddać konkursowi pomysłowość dzieci. Nauczyciel w przeddzień dyktanda utrwalającego poleci dzieciom w domu wymyślić zdania np. takie, w których będzie najwięcej liter *rz*. Na lekcję dyktanda utrwalającego przychodzą dzieci z pewnym przygotowanym materjałem, który będą miały napisany na kartkach. W klasie dzieci kolejno napiszą na tablicy zdania, ułożone przez siebie, i wytłumaczą ich pisownię. Mogą też pisane na tablicy zdania zapisywać do zeszytów i odrazu piśmiennie wytłumaczyć pisownię.

D y k t a n d o s ł u c h o w e. Dyktando słuchowe ma cel sprawdzianu. Nauczyciel obmyślił tekst, podzielił go na cząstki, które w I i II oddziale zawierają wyrazy, części logiczne zdania lub krótkie zdania, a w wyższych oddziałach materjał szerszy. Przy dyktandzie słuchowem nauczyciel mówi głośno i wyraźnie. Dzieci uważnie słuchają, by potem słyszane zdania napisać. Głos i tempo mowy nauczyciela powinny być naturalne. Nie należy wracać do raz dyktowanej części, gdyż to przyczynia się do niedbałości uwagi. Chodzi bowiem o to, jak dany uczeń poradzi sobie piśmiennie ze słyszanym tekstem.

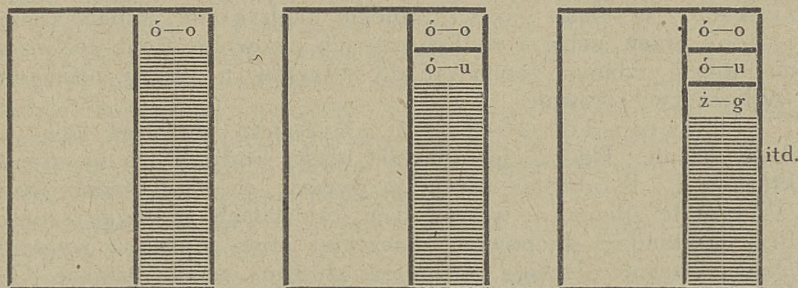
Wysokie Maz. (woj. białostockie). Adela Friedmanówna.

SŁOWNIK ORTOGRAFICZNY.

Jak każda nauka znajduje się i pedagogika w fazie ciągłego rozwoju; trzeba więc być zawsze bacznym obserwatorem, ażeby móc nadążyć za jej postępem. Wśród naszego nauczycielstwa przejawia się intensywność w dociekaniach prawd, że się tak wyrażę „dających możność do najracjonalniejszego zastosowania i rozwiązania wszystkich problemów wychowawczych w praktyce“. Ale jak rozbieżnie często lub nieziszczalne w dzisiejszych czasach są teorje tej „idealnej, teoretycznej pedagogiki“, wynika ze słów pewnego pedagoga obecnej doby: „Wszystkie nowe hasła i dążności z tego zakresu, możnaby przedstawić bardzo ładnemi i barwnemi kolorami; równolegle jednak należy nakreślić całą ilość linij „gzygzakowatych“, nieudolnych, i te oznaczałyby fazę eksperymentowania, jaką każdy z nas stosuje, zanim nie znajdzie pożądanych wyników, idąc już utartą pewną drogą“.

Należę, jak się przekonałem, do tych ostatnich; dotąd mogę powiedzieć, że eksperymenty udają mi się. W tej chwili chcę się właśnie podzielić z Szan. Koleżeństwem swojemi uwagami i pewnem doświadczeniem, wypływającem oczywiście z zaczer-

pniętej teorji. Zastosowałem mianowicie w trzecim oddziale t. zw. „słowniczek ortograficzny". Jako materjał posłużyły mi prace, umieszczane w ubiegłych rocznikach *Przyj. Szkoły*. Zwyczajny, kratkowany bruljon, podzieliłem na pięć części (w zależności od obranych grup), a więc pierwsza — to wyrazy na *ó—o*, II *ó—u*, III *ż—g*, IV *rz—r*, V końcówki. Na każdy z poszczególnych działów przeznaczyłem po 8—10 kartek. Na pierwszej kartce danego działu napisałem grupy, jak to wskazuje załączony rysunek,



wycinając coraz niżej paski szerokości 2 cm. Kiedy już wszystkie dzieci wykonały na lekcjach robót ręcznych pod moim kierunkiem takie „słowniki", na jednej z następnych lekcyj języka polskiego po przerobieniu kursorycznem czytanki, poleciłem im wypisać w domu wszystkie wyrazy, które będzie można zanotować w odpowiedniej grupie. Jakaż to była uciecha, gdy na drugi dzień okazało się, że wyrazy dobrze są powypisywane (t. zn. tam gdzie trzeba było) i odmienione. Miałem wprawdzie kłopot z kilkorgiem dzieci, ale po parokrotnem przerobieniu i te umieszczały wybrane wyrazy na właściwem miejscu. Większa jeszcze radość opanowała mnie, kiedy po tygodniu istnienia wspomnianego słownika urządziłem dyktando jako sprawdzian. Na 45 dzieci napisało na *niedostatecznie* 6 dzieci, podczas gdy przedtem było zaledwie tyle dobrych prac. Dotąd pozapisywały już po parę kartek, gdyż w każdej czytance prawie znajdzie się taki wyraz, którego jeszcze w słowniku nie mają.

Obecnie mam zamiar wprowadzić system arkuszowy (jeden słownik dla całej klasy), gdzie najsumienniejsi i najpracowitsi uczniowie wypisywać będą wyrazy, wyszukane na powyższe prawidła na wspomnianych arkuszach, które powywieszam na ścianie. Da to dzieciom również możność jeszcze lepszego, wzrokowego zapamiętywania wyrazów.

Wszystkie takie wyrazy, jak: *córa*, *góra*, *pióro*, *ołówek*, *żóraw* itp. podkreślają kolorowym ołówkiem, po mozolnej pracy

przemienienia na *o*. Kiedy się przekonają, że zmienić nie można, wówczas śmiało takie wyrazy zaliczają do wyjątków.

Wyrazy pochodne od poszczególnych słów, jak np. od *król* — *królowa, królewicz, królewna, królewski, królować* itp. również wskutek tego bywają pisane we właściwej formie. Po każdem zadaniu wypisania znajdujących się w czytance wyrazów, sprawdzam ich ilość i jakość podług swojej kartki. Największą radość sprawia dzieciom taka okoliczność, kiedy powiem, że u mnie tylko jeden wyraz jest więcej, lub, że dobrze wszystko wyczerpały.

Zastosowałem jeszcze inną z form ćwiczeń ortograficznych. Znane jakiejś poprzednio przez dzieci zdanie, jak np. *Warszawa leży nad Wisłą*, pisałem na tablicy w ten sposób: *W . . . . a l . . y n . d W . . . ą*. Nawet się nie spodziewałem, że tak szybko wstawią odpowiednie litery. Bardzo chętnie chciały uzupełniać zdania, zawierające treść historyczną lub przyrodniczą.

Same nawet podawały mi takie przykłady jak *Dąbrówka była żoną Mieczysława Pierwszego*, albo *Dżdżownica jest robakiem* itp., itp.

Ciekawa rzecz, że po dyktowaniu przez dzieci zdań odróżnić można było bardzo łatwo ich zamiłowania: Ci, którzy mieli zamiłowanie do historji, ułożyli zdania „historyczne“, inni „geograficzne“ itd., itd. Często w klasie przed lekcjami, czy nawet podczas pauzy, widziałem schylone głowy nad podobnemi zagadkami. Jedno z dzieci podało nawet projekt wysłania ich do *Płomyczka*, aby rozwiązywali inni uczniowie. Zaznaczyć muszę, że nawet dzieci mniej zdolne pokazywały mi układanki własne dosyć trudne i dobre. Raz jedna z żywszych dziewczynek wpada do klasy, wołając: „Siostra z szóstego oddziału nie mogła odgadnąć tego, co ja napisałam, dopiero musiałam jej powiedzieć“.

Widzimy więc, że dziecko odczuwa radość z popełnionego wysiłku, który w jego twórczej główce dochodzi do poważnego traktowania, skoro samo się tem interesuje, a nawet innym do rozwiązywania daje. Przekonywa się ono zczasem, że warto nad czemś posiedzieć, gdyż przynosi to takie czy inne zadowolenie.

Co najważniejsze, to mianowicie to, że wprowadzamy dzieci w szlachetny nałóg przyzwyczajenia do pracy. Dziś tak trudno wydobyć inną drogą z dzieci ich pierwiastek twórczy, że naprawdę trzeba aż tych sposobów. Ale zarzuci nam zapewne niejeden, że zanadto bawimy się z dziećmi, że nas przecież inaczej uczono. A jeżeli nie można w inny sposób?...

Góra Kalwarja (woj. warszawskie). Edward Marchewka.

PRZYDAWKA.

(Lekcja na oddz. IV.)

Nawiązanie. Punktem wyjścia tej lekcji być może: 1. obrazek, na podstawie którego dzieci tworzą zdanie potrzebne do rozbioru, 2. wyszukiwanie z „głowy“ zdań, 3. wypracowanie piśmienne, będące streszczeniem jakiegoś ustępu z książki, 4. pogadanka, 5. wybieranie zdań z czytanki.

Oczywiście pierwszy rodzaj nawiązania jest najwięcej pożądany, gdyż pozwala zwrócić całą uwagę dzieci na odpowiednią konstrukcję zdań wobec tego, że dziecko ma treść naocznie podaną, jak również możliwie naturalne przejście od treści do formy. Znaczenie obrazów dla pobudzania i rozwijania psychicznych czynności dziecka zmusza nas do częstego posługiwania się niemi, zwłaszcza w szkołach wiejskich i małomiasteczkowych, gdzie dzieci nie mają sposobności oglądania obrazów w życiu codziennem, poza szkołą.

Obraz, jaki dzieciom pokazujemy, barwny, estetycznie wykonany, przedstawia rzekę, której brzegi porośnięte są krzewami, między niemi zaś rosną samotne olchy, przy prawym brzegu rzeki znajduje się mały most, do którego przyczepiona jest rybacka łódź; lewy brzeg tworzy łąka, w głębi jest las. Pozostawiwszy dzieciom kilka chwil na swobodne obejrzenie obrazu, może nawet na wymianę różnych zdań uczniów między sobą, nauczyciel zaczyna „czytać“ obraz przy pomocy mniej więcej takich pytań: Co przedstawia ten obraz? Co możecie powiedzieć o brzegach tej rzeki? Co się znajduje między krzewami? itd. Dalej następują zagadnienia, mające szczególne znaczenie dla ćwiczenia spostrzegania, a mianowicie określenie czasu, a więc pory roku, dnia, oznaczenie położenia słońca itp. na podstawie szczególnych znamion, pewnych elementów, które nie rzucają się wprost w oczy, a które jednak wyraźnie zaznaczyła twórcza ręka artysty. Zagadnienia te są wysoce ważne. Wzbogacają one dziecko w doświadczenie obserwowania zmian w przyrodzie w zależności od wpływów atmosferycznych i położenia słońca względem ziemi, przedstawionych na obrazie. Dziecko, nieobdarzone zdolnościami spostrzegawczemi, dochodzi do przekonania, że na podstawie pewnych tych znamion można dojść do określenia czasu, miejsca, stosunków etycznych itd.

W czasie omawiania obrazu nauczyciel zwraca szczególną uwagę na budowę zdań — ćwiczenia stylistyczne. Następnie jeden z uczniów jeszcze raz „czyta“ obraz, z pośród zaś zdań, zawartych w opracowaniu, nauczyciel wybiera kilka i pisze na tablicy. I tak mamy:

Obraz przedstawia dużą rzekę ze swemi brzegami. Brzegi rzeki są niskie, obrośnięte gęstemi krzewami. Gdzie niegdzie rosną samotne olchy. Przy brzegu znajduje się drewniany mostek. Duża łódź, towarzyszka starego rybaka, przyczepiona jest do tego mostka. Drugi brzeg rzeki tworzy zielona łąka itd.

Wyodrębnienie i rozbiór nowego materjału. Celem zwrócenia uwagi na określenie rzeczownika nauczyciel rzuca zrazu sam pytania, na które dzieci odpowiadają, potem czynią one to samodzielnie. W ten sposób otrzymamy:

Jaką rzekę przedstawia obrazek?	*dużą* rzekę.
Z jakiemi (czyjemi) brzegami przedstawia obrazek tę rzekę?	ze *swemi* brzegami.
Jakie są brzegi rzeki?	*niskie, obrośnięte gęstemi* krzewami.
Jakie olchy rosną gdzie niegdzie?	*samotne* olchy.
Jaki mostek znajduje się przy brzegu?	*drewniany* mostek.
Jaka łódź przyczepiona jest do tego mostku?	*duża* łódź, towarzyszka starego rybaka.
Jaki (który) brzeg rzeki tworzy zielona łąka?	*drugi* brzeg.
Jaka łąka tworzy drugi brzeg? itd.	*zielona* łąka itd.

Należy każdy przykład dokładnie omówić, zaznaczając, jaką częścią mowy jest określenie rzeczownika. W ten sposób dzieci się przekonują, że rzeczownik, przymiotnik, liczebnik, zaimek są dodane, przydane do rzeczownika; stąd nazwa tych określeń — przydawki. Teraz następuje punkt kulminacyjny lekcji, a mianowicie: uświadomienie dzieci co do roli przydawki. W tym celu, tj. dla przekonania dzieci, że bez przydawek treść zdania nie byłaby dla nas jasna i nawet niezrozumiała, piszemy na tablicy jedno z tych zdań, opuszczając przydawki. Np. Brzeg rzeki tworzy łąka. Uczniowie przekonują się, że takie zdanie nie oddaje myśli zupełnie dokładnie, gdyż nasuwa pytania o przydawki: który brzeg? jaka łąka? Możemy również przytoczyć dzieciom znane im zdanie: „W cieniu lip widać jasną, modrzewiową chatę. Mieszkańcy chaty — to Piast, Rzepicha i synaczek ich, Ziemowit. Życie tych trojga było pracowite, serca ich miłościwe i dusze tak białe, jakby każde z nich miała w piersi białego gołębia". Tutaj opuszczenie przydawki *jasną* nie zmieni jeszcze treści zasadniczej, lecz tylko pozbawi ją uczuciowego tonu, który charakteryzuje utwór ten; przydawka, wyrażona przymiotnikiem *modrzewiową*, charakteryzuje znów epokę budownictwa polskiego, ale natomiast opuszczenie określenia rzeczownika dusze: (Piasta) *pracowite, miłościwe, białe* jest niemożliwe, pozbawia bowiem zdanie sensu, nie podkreślając zupełnie wartości duchowych

Piasta. W ten sposób doprowadzamy uczniów do spostrzeżenia, że przydawki zestrajają się z myślą utworu.

Zebranie nowych wiadomości. Jak nazywa się określenie rzeczownika w zdaniu rozwiniętem? Na jakie odpowiada pytania? Do czego służy przydawka? Podajcie przykłady rzeczownika z przymiotnikiem, zaimkiem, liczebnikiem, z drugim rzeczownikiem, będącym przydawką.

Zastosowanie. Ćwiczenia: a) Napisać trzy przykłady rzeczownika z przymiotnikiem, będącym przydawką; b) dwa zdania z użyciem zaimka jako przydawki; c) kilka przykładów rzeczowników z liczebnikiem lub innym rzeczownikiem, użytym jako przydawka. Podkreślić przydawki w zdaniach: Przydrożne lipy rzucały długie cienie. Wszystkie drzewa straciły w tych dniach liście itd.

To wszystko jednak nie wyczerpuje jeszcze całej pracy nad utrwaleniem nabytego pojęcia przydawki. Ćwiczenia w tym kierunku należy prowadzić na najbliższych lekcjach systematycznie, a potem doraźnie, by uczniowie poznali praktycznie typowe zwroty przydawek. Celem tych ćwiczeń będzie wyrobienie podświadomej wprawy w używaniu najpotrzebniejszych zwrotów w związku z lekturą.

Włocławek (woj. warszawskie). L. Batorowicz.

WYPRACOWANIE PISEMNE W ODDZIALE III.

I.

Podzielam zdanie autora G. Zdrila z „uwag dyskusyjnych" (Nr. 6, 1932), by Koledzy umieszczali więcej lekcyj z konferencyj rejonowych. Przez to będzie mogła Redakcja *Przyjaciela Szkoły* podawać na swych łamach liczne i przeróżne lekcje. Uważam, że przyczyni to się też do większego rozpowszechnienia pisma i do jeszcze głębszego zżycia się ze szkołą.

Mam zamiar napisać na temat wypracowań pisemnych, gdyż taką właśnie lekcję przeprowadziłem niedawno na konferencji. W *Przyj. Szk.* znalazłem w ostatnich trzech rocznikach tylko jedną lekcję na temat: „Przygotowanie wypracowania domowego na oddział V lub VI", a ministerjalny program nauki niewiele pisze o wypracowaniach. Czytamy tam na str. 35: „Te same ćwiczenia, które w I i II oddziale przerabia się tylko ustnie, w oddziałach wyższych służyć mogą za temat do wypracowań pisemnych".

Zdawałoby się więc, że sprawa wypracowań nie nastręcza trudności, a jednak wiemy z doświadczenia, ile to kłopotu mamy z poprawianiem wypracowań w niższych oddziałach. Przedewszystkiem młodzi nauczyciele w jednoklasowych szkołach, gdzie

rozporządzają małą ilością godzin języka polskiego, zmieniają niejednokrotnie swe poglądy na kwestję wypracowań. Największą wadą m. zd. jest to, że podaje się zwykle dzieciom zbyt trudne tematy. W tym roku szkolnym przygotowałem sobie zgóry na cały rok rozkład materjału wypracowań na oddział III i twierdzę, że jest to wielkiem ułatwieniem w pracy.

Wrzesień. Tematy:

Opowiadanie w formie bezpośredniej odpowiedzi na pytanie.	1. Co robię rano? 2. Co robi rolnik w polu?
Odpowiedzi w formie zdań ściągniętych.	
Dzieci odpowiadają w formie zdań, złożonych współrz. i podrz.	3. Co robi ojciec a co matka? 4. itd.

Październik. Tematy:

Krótkie i łatwe opowiadania w formie odpowiedzi na szereg pytań.	1. Pierwszy dzień w szkole. 2. itd.

Lekcja na konferencji rejonowej przypadła na początek lutego. Stosownie do mojego programu przeprowadziłem taki temat:

Krótki i łatwy opis obrazów i przedmiotów na podstawie planu.	1. Wieczorne porządki.

W III oddziale stanowią obrazy wielką pomoc dla nauczyciela przy ćwiczeniach językowych. Specjalnie do tego nadaje się m. zd. serja XII *Ilustracji Szkolnej* (kosztuje tylko 3 zł), gdyż opis obrazka jest bardzo dobrem ćwiczeniem pośredniem pomiędzy opowiadaniem a opisem.

II.

Wypracowanie klasowe.

(Lekcja na oddz. III.)

Temat: Opis przedmiotowy, oparty na bezpośredniej obserwacji barwnego obrazka pt. „Wieczorne porządki".

Cel: Poprawne wypowiadanie myśli.

Metoda: Forma heurystyczna.

Pomoce naukowe: Barwny obrazek pt. „Wieczorne porządki".*)

*) Autor dołączył rysunek ołówkowy, którego jednakże nie reprodukujemy drukiem, ponieważ rękopis nadszedł właśnie w chwili przygotowania zeszytu, poświęconego nauczaniu języka polskiego, i nie było już czasu na przerysowanie tuszem i sporządzenie kliszy drukarskiej. Red.

Przebieg lekcji.

I. Nawiązanie. Gdzie jesteś? Dlaczego chodzisz do szkoły? Poco przyszli ci panowie? (Dzieci trafnie odpowiedziały.) Co byście teraz chciały mieć? (Różne odpowiedzi, lecz nie ta, której się spodziewałem. W mojej szkole na podobne pytania odpowiadają dzieci zwykle: „Niech nam pan nauczyciel jakiś obrazek pokaże.“) Powieszam obrazek.

II. Omówienie treści obrazka. Po chwili skupienia dla dokładnego obejrzenia obrazka zadaje pytania w celu rozszerzenia spostrzeżeń i uporządkowania zebranego materjału. Chłopcom na obrazku nadajemy imiona. Zwracam uwagę dzieci zapomocą pytań na: mycie, czyszczenie zębów, czyste obuwie, na przedmioty, niezbędne dla porządnego dziecka: szczotki, mydło, ręcznik (osobny), miednica, kubek. Ile razy dziennie trzeba się myć? Mycie rąk przed posiłkiem, po zabawie itd. Kotek też lubi się myć. Czy to dzień, czy noc na obrazku? (okno). Ponieważ pod obrazkiem niema napisu, ustalam z dziećmi tytuł (nagłówek) obrazka (wypracowania) i każę go napisać na tablicy. (*Wieczorne* nie sprawiało trudności, natomiast do słowa *porządki* doszedłem dopiero na podstawie kilku przykładów.)

III. Samodzielne omówienie treści obrazka przez ucznia. Pierwsza próba samodzielnego ułożenia planu przez dzieci. (Na początku musiałem pomagać pytaniami, dalsze punkty nie sprawiały trudności.) 1. Co robi Janek? 2. Co robi Franek? 3. Co robi Władek?

Dzieci opisują obrazek na podstawie planu. Janek czyści zęby szczoteczką. W ręku trzyma kubek z wodą. Franek czyści trzewiki. Na stoliczku leży pasta do obuwia. Józef myje nogi w miednicy. W prawej ręce ma mydło.

IV. Następuje omówienie trudniejszych pod względem pisowni wyrazów. Dzieci piszą je na tablicy.

V. Nauczyciel: Podobała wam się ta lekcja? (Zadowolenie.) Ale człowiek wnet zapomina. Coby trzeba zrobić, aby tego, cośmy opowiadali, nie zapomnieć? (Trzeba napisać.) To sobie napiszecie teraz wypracowanie. Pisanie wypracowań przez dzieci. Zwracam przytem uwagę na układ ciała przy pisaniu i spostrzeżone błędy.

Uwagi: Zainteresowanie lekcją było duże. Dzieci z radością odpowiadały. Do napisania wypracowania zabrały się z zapałem. Lekcja cel swój osiągnęła. Dyskusja kolegów nie wniosła nic ciekawego do lekcji. Przewodniczący zaś zwrócił uwagę, że można było kazać dzieciom dowolnie pisać jedną z trzech dyspozycyj (ewent. podzielić dzieci na grupy). Uwaga słuszna, bo trzeba uwzględnić zainteresowanie dzieci.

Sokołowo (woj. poznańskie). A. Ławida.

KILKA UWAG NA TEMAT JĘZYKA POLSKIEGO.

Nauka języka polskiego jest jednym z najważniejszych przedmiotów nauczania, bo jest ona w typie każdej szkoły, a szczególnie szkoły powszechnej, ośrodkiem wszelkiego nauczania. Program ministerjalny mówi nam bardzo jasno, jaką misję spełnić ma nauka języka ojczystego, więc przypomnę tylko jeden z jej celów materjalnych, mianowicie: swobodne i poprawne wyrażanie się w mowie i w piśmie (opanowanie w mowie i piśmie języka współczesnego). Rozejrzyjmy się tymczasem po terenie szkoły polskiej i zbadajmy gruntownie, do jakich wyników doszliśmy w nauce języka ojczystego, mając już daleko poza sobą pierwsze dziesięciolecie szkoły polskiej. Przekonamy się, że wyniki te są bardzo niepomyślne. Młodzież nasza w klasach 5-tych, 6-tych i 7-mych nie umie wysłowić się, nie umie budować zdań prostych (a cóż dopiero złożonych), a już wprost rozpaczliwie przedstawia się opanowanie pisowni: podręczne zeszyty uczniów roją się od błędów ortograficznych i stylistycznych; spotyka się w wyższych klasach szkoły powszechnej uczniów, którzy dalecy są od opanowania samej techniki czytania, nie mówiąc o czytaniu estetycznem i o zrozumieniu treści. Słownik uczniów jest bardzo ubogi — szkoła niewiele mu dała z skarbca mowy ojczystej.

Gdzie leży przyczyna tych niedomagań? Jak już na wstępie zaznaczyłem, nauka języka ojczystego jest najważniejszym przedmiotem nauczania i winna być ośrodkiem wszelkiego nauczania. O tem zdaje się zapomnieliśmy. Naukę tego przedmiotu zepchnęliśmy na plan dalszy, faworyzując inne, mniej ważne przedmioty. Na konferencjach rejonowych rozprawiamy dużo na temat śpiewu, wychowania fizycznego, przyrody martwej, a zapominamy o rzeczy zgoła najważniejszej, o języku ojczystym. Dużo pieniędzy i czasu poświęcamy pracowniom fizycznym, nie dbając o to, czy uczniowie zaopatrzeni są w podręczniki do pisowni, czy też inne pomoce, potrzebne do nauki języka polskiego. Nie chcę bynajmniej bagatelizować innych przedmiotów, bo niektóre są zdobyczą szkoły obecnej, ale chciałbym tu wskazać na ogromną dysproporcję w naszych wysiłkach.

Nauczanie języka ojczystego zdaje się być rzeczą bardzo łatwą, stąd też każdy nauczyciel powinien go umieć uczyć, bo przecież zna swój język, opanował go w mowie i piśmie. Z takiem zdaniem spotykamy się powszechnie, to też wszyscy nauczyciele, choćby ich przy danej szkole było 30-tu, muszą tego przedmiotu uczyć. Tu leży, zdaniem mojem, największa przyczyna zła, bo śmiem twierdzić, że znacznie większa część tych nauczycieli — to dyletanci w nauczaniu języka polskiego. Polonista musi być bardzo dobrym metodykiem. Do nauczania języka polskiego potrzebniejsza jest dobra metoda, aniżeli do nauczania innych przedmiotów. Mamy w szkole powszechnej coraz więcej różnych specjalistów; są specjaliści od śpiewu, wychowania fizycznego, rysunków, robót ręcznych, fizyki, ale brak ich niestety od nauczania języka polskiego. Rozumie się, że polonista, uczący swego przedmiotu w kilku klasach, byłby bardzo obarczony pracą, choćby ze względu na korektę różnych ćwiczeń; stąd też winien mieć odpowiedni ekwiwalent w zniżce godzin.

Dalsza bolączka — to mała liczba godzin, poświęcona temu przedmiotowi. Cztery godziny języka polskiego są stanowczo niewystarczające w stosunku do zadań i celów, jakie nauka języka ojczystego spełnić powinna. Nauczyciel nie wie, skąd ma brać czas na systematyczne ćwiczenia językowe, słowniczkowe, na opracowanie czytanek i wierszy, oraz na korektę ćwiczeń, bo gdy poświęcił więcej uwagi jednemu ćwiczeniu, pozostał wtyle z drugiem. Wspomnę tu choćby o robotach ręcznych, którym wyznacza się również cztery godziny tygodniowo. Sądzę, że śmiało możnaby im odjąć jedną godzinę i powiększyć nią godziny języka polskiego; ułatwiłoby to pracę poloniście, a roboty ręczne niewiele ucierpiałyby z tego powodu.

Nakoniec chciałbym zwrócić uwagę na jeden jeszcze ważny czynnik w nauczaniu i wychowaniu wogóle, a tem samem także w nauczaniu języka polskiego, mianowicie na ciągłość w pracy. Nie trzeba chyba dowodzić, jak wielkie korzyści odnoszą uczniowie, jeżeli nauczyciel poprowadzi tych samych uczniów przez kilka lat zrzędu. Na co zdadzą się wysiłki dobrego polonisty, w ciągu jednego roku w pewnej klasie, jeżeli w następnym roku uczniowie jego oddani będą w ręce innego nauczyciela, a może w dodatku dyletanta? Cały poprzedni wysiłek idzie na marne. Wiadomo, że z różnych względów nie da się ułożyć planów zawsze tak, ażeby nauczyciel przechodził z uczniami do coraz wyższej klasy, ale w wielu wypadkach zapewne możnaby temu zadośćuczynić. Zdarza się bowiem, że nauczyciel, pracujący dziewięć lat zrzędu w tej samej szkole, ani razu nie prowadził (mam na myśli język polski) tych samych uczniów (poza kilkoma repetentami) choćby dwa lata zrzędu. Ciągłość w pracy stwarza odpowiedzialność za pracę i zapewnia daleko lepsze wyniki.

Jest więc szereg przyczyn, które złożyły się na to, że nauka języka ojczystego nie spełnia całkowicie swych zadań. Są to przyczyny zależne od szkoły, a raczej od organizacji nauczania, jak również od osoby nauczyciela. Ale jest w tem wszystkiem przyczyna także niezależna ani od jednego czy drugiego, ale wynikająca raczej z niedawnej naszej zależności politycznej — z niewoli. Uczniowie szkół powszechnych bowiem rekrutują się w przeważającej części z warstw pod względem społecznym niżej stojących; są to dzieci rodziców półanalfabetów. Dzieci te są pozbawione w domu pomocy rodziców, bo jakżeż ojciec czy matka mogą pomóc swemu dziecku, jeżeli sami nie umieją pisać i poprawnie mówić? Powiedziałbym, że środowisko tych uczniów raczej paraliżuje pracę szkoły, aniżeli ją wspomaga; współpraca domu ze szkołą pod tym względem szwankuje. Kwestja ta ulegnie poprawie w miarę, jak wyrosną nowe pokolenia.

Być może, że uwagi moje nie są słuszne, albo może tylko częściowo słuszne; powstały one na podstawie obserwacji zbyt małego odcinka pracy szkolnej, więc nie można ich uogólniać. Możeby jednak pobudziły do dyskusji na ten temat.

Gniezno (woj. poznańskie). St. Ochowiak.

MIKROFON JAKO NAUCZYCIEL POPRAWNEJ WYMOWY.

Nie wszyscy jeszcze zdają sobie należycie sprawę z roli, jaką mikrofon odgrywa w życiu dla kształcenia prelegentów. Naogół mamy dużo ludzi, przemawiających publicznie, na wiecach, walnych zgromadzeniach, odczytach itp., ale wśród nich dobrych prelegentów jest niestety, bardzo mało. Mówić twarzą w twarz do zebranej publiczności jest łatwo. Mówca widzi swych słuchaczy i środowisko, wśród którego wypadło mu przemawiać, może odpowiednio do tego miarkować poziom swojego wykładu, w oczach i zachowaniu się publiczności może kontrolować i stopniować nastrój duchowy, jaki swem przemówieniem pragnie wywołać. Na odczyt, który zawczasu jest ogłoszony, zazwyczaj schodzą się ludzie, których ściągnęła bądź osoba prelegenta, bądź też przedmiot, o którym on mówić zamierza. Jeżeli prelegent jest znanym specjalistą w zakresie swego przedmiotu, to już sama sposobność zobaczenia go zbliska i bezpośredniego obcowania z nim przez godzinę, jest siłą przyciągającą i daje zadowolenie publiczności, która manifestuje mu swoje uczucie oklaskami, okrzykami itp.

Gdy jednak ten sam prelegent znajdzie się sam na sam w czterech ścianach małego, akustycznie izolowanego studja, niema mowy o jakimkolwiek kontakcie z niewidzialnymi słuchaczami po drugiej stronie mikrofonu. Dykcja i barwa głosu są jedynemi dla niego środkami ekspresji. Musi więc pilną zwracać uwagę na modulację głosu, na poprawne przestankowanie, na akcentowanie właściwych wyrazów w zdaniach itd., gdyż tylko dobrą, płynną

wymową i plastyką żywego słowa może trzymać na uwięzi uwagę słuchaczy. Ale kontroli dla samego siebie niema żadnej. Łatwość, z jaką radjosłuchacz może swój aparat włączać i wyłączać, sprawia, że zadanie prelegenta radjowego jest znacznie trudniejsze od roli prelegenta w sali publicznej. Radjosłuchacze są wymagający i kapryśni. Jeżeli prelegentem nie jest mówca, którego już dobrze znają z barwy głosu i sposobu przemawiania, którego pojawienie się w mikrofonie sprawia im szczególne zadowolenie, to otwierają aparat tylko na krótką chwilę dla usłyszenia paru zdań i według tego pierwszego wrażenia przesądzają o losie i wartości odczytu. Łatwo więc zdarzyć się może, że prelegent, przemawiający po raz pierwszy do mikrofonu, będzie mówił w próżnię. Ale niekiedy już samo popularne nazwisko prelegenta decyduje na korzyść odczytu bez względu na temat.

Warunkiem dobrego odczytu radjowego jest treściwe, a jednak zajmujące ujęcie danego przedmiotu, dykcja naturalna, swobodna, wolna od wszelkiej przesady i patosu, panowanie nad przedmiotem odczytu, dobra forma literacka i takie opanowanie głosu, aby słuchacz miał wrażenie improwizowanego, a nie czytanego słowa, gdyż to ostatnie pociąga za sobą uczucie nudy. Odczyty radjowe mają ramy, zakreślone zwykle na 15—20 minut, podczas gdy odczyt publiczny trwa zazwyczaj godzinę. Właśnie ta okoliczność zmusza prelegentów radjowych do skoncentrowanego myślenia, do wystrzegania się gadulstwa, lub do wygłaszania prawd wiadomych oddawna, którym nikt przeczyć nie zamierza. Zdanie, wygłoszone przez radjo, wzbudza zawsze duży szacunek wśród słuchaczy. Z tem musi się liczyć każdy prelegent i nie powinien obniżać powagi słowa, płynącego na falach eteru, wulgarnemi zwrotami.

Kto jest dobrym prelegentem w radjo, ten również będzie dobrym mówcą na estradzie odczytowej. (m. st.)

WYCINKI.

Potęga słowa.

Działo się to dosyć dawno. I nie u nas. W XVII wieku, we Francji. Minister Colbert, niezadowolony z panów członków Akademji Nieśmiertelnych, zbyt powolnie według niego opracowujących słownik języka francuskiego, przybył raz do Akademji nieoczekiwany i wziął udział w posiedzeniu, poświęconem właśnie budowie słownika. Przy tej sposobności zamierzał panom kolegom (Colbert był akademikiem), powiedzieć kilka gorzkich słów o ich opieszałości.

Gdy atoli osobiście doświadczył, jak trudno jest określić dokładną treść każdego słowa, jak trudno jest ustalić jego właściwą używalność, ile kłopotu sprawia wyszukiwanie wyrazów pokrewnych i powinowatych, ile mozołu trzeba włożyć w objaśnienia przysłów, przekleństw, porzekadeł, zawierających omawiane słowo i słowa pokrewne — pan minister Colbert wstał, według relacji, zdaje się, akademika Pellissona, i przyznał rozpogodzony, że istotnie szybciej ta precyzyjna robota dokonywać się nie może.

Myślę, że to drobne zakulisowe zdarzenie początkującej Akademji kardynała Richelieugo rzuca ogromny snop światła na niedoceniany ciągle u nas zasadniczy czynnik kulturalnego współżycia ludzi z ludźmi, na elementarną siłę, utajoną w słowie. Wszyscy się posługujemy mową: lecz przytłaczająca większość

naszych współobywateli nie wie, że się tak obchodzi ze słowami, jak dzieci z zapałkami, jak prostacy z mikroskopem, jak niedźwiedzie z porcelaną, jak goethowski uczeń czarodzieja z wywołanym przez siebie duchem. Oczywiście, że i mikroskopem można wbić nieduży gwoździk w ścianę; ale do wbijania gwoździ odpowiedniejszy jest... tłuczek z moździerza, a najodpowiedniejszy młotek. Można, oczywiście, powiedzieć o biegnącym naprzykład jamniku, że leci przez pole, i każdy będzie wiedział, o co chodzi; można powiedzieć, naprzykład, upuściwszy szpilkę na puszysty dywan: „upuściłem szpilkę tu na ziemię“, i znów każdy zrozumie, o co chodzi; można tak mówić, zapewne, ale nie trzeba, doprawdy, nie trzeba, bo to przypomina... przypomina mi to... Znam pewną panienkę, która obgryza sobie za długie paznokcie, chociaż ma nożyczki, a nożyczkami wykręca śrubki okutej szafy, chociaż ma w szufladzie dłótko. To też stale chodzi z popuchniętemi paluszkami, a nożyczki jej oddawna oduczyły się przecinania nawet najcieńszej bibułki. Co chcę przez to powiedzieć? Że przez niewłaściwe używanie wyrazów zubożamy swój słownik, tępimy kunsztowne narzędzie, którem się porozumiewamy.

Słowo trzeba szanować, trzeba je pielęgnować. A więc przedewszystkiem na słowie trzeba się znać, jak na skomplikowanym instrumencie, i z tem jeszcze zastrzeżeniem, że słowo jest instrumentem żywym. Im lepiej znamy ten instrument, tem głębiej nim sięgamy w życie, w duszę ludzką, w duszę wszechświata. Są mistrzowie, którzy słowem wniknęli nawet w Niewiadome. Są słowa, które omackiem weszły w ciemność nawet śmierci i przyniosły stamtąd światło ukojenia przerażonym ludziom żywym.

Wielka jest potęga słowa; kto się z niem umie obchodzić, może niem sprawiać cuda. Słowo leczy i słowo zabija. Słowo robi nas bohaterami i słowo nas onieśmiela. Gdyby nie było słowa, osaczałaby człowieka większa gromada upiorów, niż go osacza teraz, władającego słowem. Bo słowem zamawia się strachy, słowem trzyma się w respekcie napastliwe zmory, wyszczerzające ku nam zęby z nieogarnionej czeluści tej strasznej zagadki, która nas wyrzuciła na powierzchnię bytu. A i tak się zdarza, że pustkę w myśleniu zatykamy słowem, jak garścią papieru. Bo różne są słowa, rozmaitej miary i wszelkich gatunków. O słowie „usłużnem“, zjawiającem się pręciutko w braku rzetelnej myśli, mówił szyderczo już stary doktor Faust, a przed doktorem Faustem o słowach wzgardliwie mówił Hamlet („słowa, słowa, słowa!“), a po jednym i drugim chwytał nawet uczciwe słowo na kłamaniu myślom Mickiewicz w *Improwizacji*. Ale i „usłużne“ słowo jest bezcennym skarbem, i słowo niedoskonałe jest zazdrości godnem bogactwem człowieka. Nawet w fałszywych słowach człowiek się nauczył wypowiadać prawdę, jak poprzez same fałsze umiał dać

harmonję Chopin w owej arcysławnej i uroczej swojej kompozycji, opartej na dysonansach.

Gdyby złośliwa wróżka unicestwiła w kolebce ludzkości, złożony tam uprzednio upominek dobrej wróżki, ów mały i niedoskonały i niepozorny dar słowa, jakżeby inaczej dzisiaj wyglądało życie rozmrowionych ludów na naszej zielonej gwieździe! Jeżeli nie mieszkamy dziś w jaskiniach i na rozłożystych drzewach, jeżeli nosimy ubranie, zapinane na guziki, jeżeli z ciemnej nocy umiemy robić jasny dzień, jeżeli potrafimy zmieniać miejsce szybciej, niżeli sarny i niżeli strusie — to przedewszystkiem dlatego, że mamy w ustach słowo, któreśmy wzbogacali i wysubtelniali przez długie stulecia. Bez słowa nie powstałby samolot, ani łódź podwodna, ani nawet pospolite pudełko zapałek. Słowo leży na dnie radja, i w przepysznym kształcie czarnej róży, i w rozkoszy obcowania człowieka z człowiekiem, bo, jak wiadomo, słowo zasłania myśli. Nasze szczere myśli o naszych kochanych bliźnich. Słowo rozpala namiętności, organizuje anarchję, rozpłomienia rewolucje. Słowo! Czasem płatne, czasem powtórzone za mędrcem przez głupca. Iluż to agentów zagranicznych mocarstw zdemaskowano przy robocie popychania narodu francuskiego do Wielkiej Rewolucji pod oszałamiającem hasłem wolności, równości, braterstwa! Słowo jest potęgą. Użyte umiejętnie, buduje drapacze nieba, użyte nie w porę, wybucha jak ekrazyt. Słowo jest arcypotęgą twórczą i niszczycielską, odnajdujemy je w każdej czynności człowieczej, wielkiej i małej, ale najbardziej jest u siebie w świątyni, którą stworzyło sobie samo w Literaturze Nadobnej. Tutaj obowiązuje słowo drugie, jego imię: Styl. T a m g d z i e s i ę s ł o w o s t a j e s t y l e m, z a c z y n a s i ę l i t e r a t u r a.

Głęboki krytyk francuski, Ernest Hello, mówi: „Idee, które dany człowiek wypowiada, są własnością ogółu. Ale styl tego człowieka jest wyłączną jego własnością“. I Hello dodaje: „Człowiek, nie będąc genjuszem, może dojrzeć wielką prawdę. Ale aby ją wypowiedzieć w wyrazach ostatecznych, w języku nieśmiertelnym, aby ją podpisać swem imieniem, aby ją w obliczu rodzaju ludzkiego zespolić z tym podpisem, na to trzeba być genjalnym. Właściwe środowisko genjuszu — to styl, styl jest jego stolicą, jego znaczeniem, jego chwałą. Cokolwiekbyście wypowiedzieli, jeżeli nie macie stylu, nie będziecie mieli chwały. Styl nie może być zastąpiony przez myśl, jakkolwiekby myśl była świetna, lub wspaniała. Nic go nie zastąpi“.

To prawda. Bo słowa, wypowiedziane przez genjalnego stylistę, więcej wypowiadają, niż idee: obdarzają te idee biciem serca. Dopiero w ramionach stylu idee budzą się do życia, zaczynają tętnić krwią, pulsują, pulsują. I na tej pulsacji właśnie,

na niej przedewszystkiem polega splendor i potęga słowa w najjaśniejszej rzeczypospolitej literackiej wszystkich krajów. Dlatego w takiej czci i w takiem umiłowaniu jest literatura piękna u narodów cywilizowanych. Przez to, że przemijające i śmiertelne uszczęśliwia nieprzemijalnością, życiem nieśmiertelnem. Sprawia to przez tajemnicę stylu. Przez słowo, podniesione twórczo do magnetyzerstwa stylu. W obrębie stylu bowiem dopełnia się cudowny akt literatury. Styl to człowiek, powiedział Buffon. Literatura to ludzkość, dopowiedzmy Buffonowi. A jeżeli nieśmiertelnością człowieka jest ludzkość, to nieśmiertelnością ludzkości jest literatura. Ona to chwilowe, łamliwe i kruche zaklina na wiecznie młode trwanie. Ona, literatura. A czyni to tak poprostu słowem. Czyni to tak łatwo słowem. Niczem więcej: słowem. Tylko, tylko słowem.

(Kurjer Warszawski.) Wacław Grubiński.

*

Odblaski przeszłości w języku polskim.

Naród polski powstawał w warunkach niezmiernie trudnych i osobliwych. Jego zaranie związane jest z walkami, jakie prowadzić musiały rolnicze plemiona słowiańskie z rozbójniczymi koczownikami, wałęsającymi się w nieprzebytych puszczach ówczesnej Europy środkowej. Sadyby Słowian były luźno i szeroko rozrzucone wśród borów i mokradeł, gdzie naturalne plesze i osuchy, zdatne do uprawy zbóż, trafiały się dość rzadko.

Słowianie, jak wykazują wykopaliska, byli zamożniejsi, i stali na poziomie cywilizacyjnym o wiele wyższym od koczowników, ale ci mogli łatwiej zrzeszać się chwilowo w wielkie łupieżce gromady, aby po dokonanym rabunku rozproszyć się i wsiąknąć bez śladu wraz ze zdobyczą w nieprzejrzane bory.

Liczebność, ruchliwość ich gromad oraz niespodzialność napadu dawały dzikim wojownikom znaczną nad Słowianami przewagę i ci musieli dla obrony życia i mienia łączyć się również w większe i trwałe już związki. Z owych tych czasów pochodzą wici wojenne — ogniska, rozpalane na wysokich, widocznych zdala wyniosłościach, oznajmiające niebezpieczeństwo i wołające o pomoc. W owych czasach powstały otoczone ostrokołami grody, budowane na drzewach, strażnice, sypane na równinach kurhany... Stałe straże i książęce pogotowia wojenne stały się zawiązkami słowiańskich państw.

Ale w tej nierównej walce łagodnych, osiadłych rolników z drapieżnymi włóczęgami po stronie ostatnich była puszcza; dopóki ona nie znikła, wytrzebiona przez wzrastającą gęstość zaludnienia, wojenna przewaga była zawsze po stronie najeźdźców. Przetrwały tylko te plemiona, które zdolne były do błyskawicznego wyładowania olbrzymiej ilości energji, czy to w skutecznym

oporze napastnikom aż do przybycia odsieczy, czy w pościgu za uchodzącymi, w celu odebrania im swego zrabowanego mienia oraz swych żon i dzieci, uprowadzonych jako niewolnicy.

Ta wielka zdolność do uniesienia, do egzaltacji w koniecznej potrzebie, cechowała przedewszystkiem plemiona lechickie i przekazana została nam Polakom. Dzięki nim rozbijaliśmy na polach walki nieraz wielokroć silniejszego przeciwnika, dzięki nim dźwigaliśmy się skutecznie z beznadziejnych pozornie upadków. Różnimy się nawet teraz od innych ludów większą uczuciową pobudliwością i nie jest to wcale rzecz ani zła, ani naganna, gdyż żywość wyobraźni i siła uczucia są dwoma najważniejszemi czynnikami duchowemi, zarówno u osobnika jak i narodu, są ich głównem bogactwem duchowem, dla którego rozum jest jedynie techniczną obsługą.

Nasz język, którego najgłębsze, najważniejsze zręby powstawały w opisanych powyżej warunkach, nosi po dziś dzień cechy towarzyszącej jego narodzinom uczuciowości. Jego niesłychane bogactwo przymiotników sprawia niejednokrotnie wrażenie kąpiącego się w słońcu kwietnika o tysiącach odcieni. Struktura jego zdań — giętka, ruchliwa, dowolnie przerzucająca podmiot, orzeczenie, dopełnienia z końca w koniec, stawiająca dowolnie przymiotniki, dowolnie przed lub po rzeczownikach, zastępująca przedimki przypadkami, opuszczająca zaimki, mnożąca do nieskończoności znaczenie czasowników przez wstawki i przyrostki, — nie liczy się z żadnemi regułami, mając na uwadze jedynie akcent myślowy, częściej jeszcze uczuciowy. Zdania złożone są tak pełne rozgałęzień, odprysków, wstawek, że sprawiają nieraz wrażenie jakiegoś burzliwego potoku, który nie posiada kształtu i odpowiada jedynie wibracjom duszy... Niby ktoś do głębi poruszony śpieszy się jednym tchem wypowiedzieć wszystkie myśli, przeżycia, swe bóle, miłości i nienawiści, aby słuchacza co rychlej przekonać, porwać, rozpłomienić i pchnąć do czynu. Nie dba o formę, chodzi mu przedewszystkiem o nagły skutek, o wrażenie...

Jakże piorunowo grzmią dla nas po dziś dzień wielkie, niezgrabne, urywane okresy kazań Skargi, związanych li tylko wewnętrzną treścią.

Ale konieczności państwowe, skarbowe, administracyjne w niepodległej Rzeczypospolitej, ale ruch naukowy, prawodawczy, techniczny, dla potrzeb swych stwarzał jednocześnie styl nowy, ścisły, przejrzysty i logiczny, którego pierwociny dostrzegamy już w przepięknej prozie Modrzewskiego, w orędziach królewskich i mowach sejmowych z XVI i XVII wieku.

Z upadkiem Rzeczypospolitej przerwał się rozwój tej strony językowości naszej. Obcy system prawodawczy, cudzoziemskie

kodeksy spaczyły i zubożyły nasz język prawniczy. Zanikło krasomówstwo polityczne; nauka polska, pozbawiona ogniska i opieki, poszła na obcą służbę... Z trudem dźwigała ją i podtrzymywała przez długie lata jedynie Akademja Umiejętności i Uniwersytet Jagielloński w Krakowie...

Z konieczności cała obronna siła naszego języka popłynęła korytem literatury pięknej — poezji i powieści, gdzie walory uczuciowe stoją na pierwszem miejscu.

Na tem polu dokonała cudów:

Co równać się może z rzeźbioną potęgą mickiewiczowskiego słowa, z potokiem uczuciowym improwizacji Konrada?... Ze strofami Słowackiego, mieniącemi się tysiącami tęczowych barw? Z wezbranemi bólem i troską obywatelską wierszami Konopnickiej? Z twardemi jak uderzeniami kamiennego młota, zwrotami Wyspiańskiego? Z pieściwością i wdziękiem erotyków Tetmajera?. Z prozą wspaniałą Sienkiewicza, Prusa, Orzeszkowej, Reymonta?. Z udręką serca, przeświecająca wszędzie, z pod przepychu języka Żeromskiego? Zaiste w ciągu 150 lat epoki niewoli pomnożyliśmy stokrotnie skarbnicę uczuciowego języka...

Ale musimy dopełnić i wyrobić dziś nowe formy i nowe wyrazy, konieczne dla wszechstronnego życia narodu we własnem niepodległem Państwie. Nauka, polityka, prawodawstwo, administracja, wojskowość, żeglarstwo, przemysł, handel, rzemiosła... cały olbrzymi obszar nowych dziedzin pracy, zwolnionych z obcego ucisku — czekają na swoje rodzime słownictwo i odpowiednią im językową formę... Musi ona być urocza, własna, przejrzysta, aby ułatwiała porozumienie się wszystkich obywateli Polski, aby przywiązywała ich do siebie dźwięcznością wyrazów, wytwornością formy, łącznością z temi melodjami, które wyśpiewała u kolebki naszej historja, które powtarzają nad naszemi kołyskami matki...

Bierzmy za wzór ten ustęp z aktu unji Polski i Litwy, w którego prawodawcze formy umiał tchnąć genjusz narodu właściwe mu uczucia:

„W imię Pańskie amen. Na wieczną rzeczy pamiątkę. Wiadomo wszystkim, że nie dostąpi łaski zbawienia, kto nie będzie wspierany tajemnicą miłości, która nie działa opacznie, która promienieje własną dobrocią, zwaśnionych godzi, pokłóconych łączy, odmienia nienawiści, uśmierza gniewy, daje wszystkim pokarm pokoju, rozproszone zbiera, znękane krzepi, nierówne gładzi, krzywe prostuje, wszystkie cnoty wspomaga, a żadnej nie szkodzi; miłuje wszystko i, jeśli kto pod jej skrzydła się schroni, znajdzie bezpieczeństwo i nie będzie się obawiał znikąd napadu; przez nią prawa się tworzą, królestwa rządzą, miasta porządkują i stan Rzeczypospolitej do najlepszego końca dochodzi. Ona się we wszystkich cnotach wybornie mieści i kto nią pogardzi, ten wszystko utraci"...

(Gazeta Polska.) Wacław Sieroszewski.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.